

Narrar el pasado en el aula: memorias de los docentes ante la historia oficial

*Evelyn Geraldine Palma Flores**

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la investigación sobre el proceso de institucionalización y transmisión de la historia reciente de Chile, según grupos generacionales de formación docente. Los principales resultados refieren al papel de la escuela, como institución para transmitir esta historia, por parte de los docentes que vivieron de manera directa el proceso dictatorial, a las resistencias tácitas al currículum instituido por los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia; y a que las dificultades en esta transmisión se asocian directamente a la implicación personal, de hablar de las violaciones a los derechos humanos a los estudiantes, más que a los obstáculos ejercidos por la institución escolar y el sistema educativo.

Palabras clave: Transmisión, historia reciente, docente, grupo generacional.

Abstract

The article presents research results on the process of institutionalization of the transmission of the recent history of Chile, according to teacher training generational groups. The main results refer to the role given to the school as an institution to convey this history of the teachers who lived directly dictatorial

* Académico instructor, Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Estudiante del doctorado en ciencias sociales, FLACSO Argentina; [egeraldinepf@gmail.com].

process, a tacite resistance to the curriculum established by the *Gobiernos de la Concentración de Partidos por la Democracia*, to the difficulties in this trasmission is directly associated with the personal involvement of talking about Human Rights violations students, rather than obstacles exercised by the school and the education system.

Keywords: Transmission, recent history, teaching role, generational group.

Preámbulo

Toda sociedad, institución, grupo e individuo, para perdurar precisa encontrar en el pasado sus raíces, el origen de las cosas y el sentido de los mandatos. Estos sentidos se arraigan en la transmisión de la historia, ya que es la manera en que una colectividad recuerda su pasado y busca proporcionar una explicación del presente y darle un sentido. Para los historiadores, los debates actuales sobre la memoria, y por lo tanto sobre la historia de las naciones y pueblos, están en relación con la veracidad de los hechos relatados, su legitimación y los efectos en el presente y en el porvenir que produce su oficialización.

Cuando estas memorias del pasado se refieren a acontecimientos traumáticos para una sociedad, en el espacio escolar reclaman un lugar diferente en el currículum destinado a la enseñanza de la historia y se configura más para la formación de los sujetos políticos y la defensa de los derechos humanos, que para la defensa de las imágenes de próceres y efemérides nacionales.

En el caso de Chile, frente a los graves crímenes de lesa humanidad perpetrados en la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989), con el inicio de la transición democrática la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) se asignó al sistema educativo desplegar los esfuerzos necesarios para incorporar en la cultura nacional el respeto de los derechos humanos. La comisión advirtió que para introducir la educación sobre derechos humanos en la escuela formal, era necesario respetar “lo que el sistema es, para evitar el conocido fracaso de innovaciones educativas justamente por no respetar lo que

es y significa el sistema escolar chileno” (CNVR, 1991:1293).¹ Por su parte, la política de convivencia escolar, aludió a la necesidad de prevenir el conflicto en el espacio escolar mediante el currículum formal y las prácticas cotidianas de convivencia, con el objetivo evitar las crisis sociales que precipitaron el quiebre de la democracia en el pasado, aludiendo implícitamente a la violencia política de principios de la década de 1970 y al golpe militar de 1973 (Ministerio de Educación, 2002).

A finales de la década de 1990, el Estado chileno diseñó un currículum oficial con contenidos para enseñar la historia reciente comprendida entre los años 1964-1999 (Ministerio de Educación, 1999a, 1999b). Estos contenidos fueron prescritos por actores políticos y académicos que consensuaron una mirada oficial, la cual enfatizó la importancia del modelo neoliberal del país heredado del régimen militar, relegando a segundo plano las graves violaciones a los derechos humanos, caracterizándolas como protagonizadas por grupos extraoficiales y no como una política de terrorismo estatal.

Sin embargo, a partir de la creación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (que comprende el periodo 1973-1989) a finales de 2009, y del nuevo diseño curricular sobre historia de Chile propuesto por la alianza de derecha actualmente en el gobierno (2010-2011),² el debate académico y ciudadano ha configurado un escenario en el cual se expresan las luchas por la memoria de un pasado conflictivo y doloroso. Estas luchas, definidas como un enfrentamiento entre los grupos sociales sobre las diferentes lecturas y convicciones acerca de la historia, se confrontan en una disputa por

¹ El sistema escolar chileno experimentó un cambio radical durante la dictadura militar. El papel del Estado pasó de una lógica de expansión y mejoramiento estatal (desde la década de 1920 hasta la década de 1970), a un Estado subsidiario, privatizando el sistema educativo y focalizando el gasto fiscal en los sectores vulnerables. Durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990-2009), esta lógica de operación del Estado no se vio modificada en sus fundamentos, delegando la administración de las escuelas a los municipios o a sostenedores privados, por lo que hasta el día de hoy la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación está garantizada por la Constitución Política (Contreras y Palma, 2011).

² Propuesta de disminución de horas lectivas de Historia y Geografía (finales de 2010) y de cambio de nomenclatura de Régimen Militar a Régimen Autoritario (finales de 2011).

la verdad de lo acontecido (Jelin, 2002), la cual se traslada al espacio educativo en tanto lugar de socialización y de transmisión intergeneracional.

Ante la oficialización de la versión única, estatal y hegemónica, al ser una adquisición cultural que se transmite y se transforma de generación en generación, la historia transmitida tiene tres grietas: es selectiva, mutante y deformada. En esta lucha entre la historia oficial y la memoria transmitida nos propusimos investigar los relatos fragmentados, selectivos, pero también edificantes de un porvenir, desde los adultos encargados por la institución escolar formal a contar y enseñar la historia reciente de Chile: los profesores de historia de las escuelas secundarias.

Para los fines de este trabajo se entrevistó a ocho docentes de historia y geografía seleccionados mediante una muestra intencionada no probabilística (cuatro mujeres y cuatro varones). Su característica común fue ejercer en escuelas secundarias de clase media-baja de la comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile. La unidad muestral se dividió de modo homogéneo entre liceos municipales (modalidad científico-humanista) y liceos particulares subvencionados (modalidad técnico profesional). Se definieron tres grupos: aquellos que ingresaron a la pedagogía entre 1973 y 1988 (periodo de la dictadura); quienes lo hicieron entre 1989 y 1994 (periodo de la transición) y quienes ingresaron desde 1998 en adelante (periodo de la democracia). Cinco de ellos estudiaron en universidades tradicionales, mientras que los restantes realizaron su formación profesional en universidades privadas caracterizadas por ser instituciones de educación superior que critican el modelo implementado durante la dictadura.

Indagamos sobre su historia de vida, su formación profesional y su desempeño en el aula respecto de esta historia y consideramos las principales características del acto de transmisión de la historia prescrita en el currículum oficial.

La escuela y el pasado reciente

Historia y memoria en la escuela

En las transiciones de regímenes políticos autoritarios a democracias en diversos lugares del orbe, el espacio escolar se ha enfrentado a los dilemas del qué y cómo incorporar el pasado reciente en sus currículum (Carretero, 2007; Forges, 2006; Zembylas y Beckerman, 2008; Weldon, 2009). La enseñanza de la historia tradicional, portadora de imágenes homogeneizadoras de un pasado común, glorioso y de próceres dio lugar a la del pasado terrible, conflictivo y cargado de violencia.

El objetivo de la transmisión de la historia reciente es “construir puentes entre pasado y presente, manteniendo vivo el pasado, pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos, más que como un pasado a repetir y añorar nostálgicamente” (Jelin y Lorenz, 2004:8). Ello es posible cuando se cuestionan las condiciones subjetivas que hicieron posible los crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, la escuela presenta importantes obstáculos para el tratamiento de la memoria, ya que como institución “tiene poca tolerancia al conflicto, funciona sobre el supuesto de lo que allí sucede, participa de un consenso social sino pleno, al menos lo suficientemente extendido como para evitar cualquier cuestionamiento” (Legarralde, 2007:42).

Al considerar esta dificultad propia del dispositivo escolar, Raggio (2007) propone pensar una pedagogía de la memoria que implique revisar permanentemente las prácticas, reflexionar sobre sus supuestos explícitos y ocultos y desde allí transformarlas. Construir una pedagogía de la memoria no sólo involucra definir contenidos, sino sobre todo, las formas en que esos contenidos se transfieren. Refiere la relación entre docentes y alumnos, pone atención al cotidiano escolar, vinculando la transmisión del conocimiento con la producción de ese conocimiento.

Para trabajar estas prácticas en la producción de conocimiento, Simon (2000) invoca el tratamiento de las memorias peligrosas para tratar en la escuela sucesos traumáticos de la historia de un pueblo. Estas memorias surgen para resistir las historias oficiales prescritas

por los Estados nacionales, contraponiéndose a éstas y a las memorias colectivas elaboradas por los grupos sociales de pertenencia.

Los docentes como transmisores de memorias

Frente a lo anterior, es relevante analizar el lugar de los docentes en tanto adultos transmisores de la historia del pasado reciente. Uno de los límites más importantes que encuentran las nuevas generaciones para resignificar el pasado es la tendencia del mundo adulto a silenciar, reprimir o menospreciar lo ocurrido (Hassoun, 1996).

Los docentes portan el encargo desde la administración educativa de transmitir este pasado, pero lo han hecho desde la iniciativa y el esfuerzo individual, por lo que su acción está atravesada de contradicciones, actuando como difusores de la historia-emprendedores de la memoria³ u omitiendo y silenciando el encargo. Creemos que la vivencia personal incide profundamente en el tratamiento o no del tema de la dictadura militar en la escuela, ya que los docentes en la medida que son parte de las generaciones afectadas por el periodo dictatorial están marcados por la experiencia como víctimas, familiares de víctimas o victimarios, testigos, protagonistas, o bien como pasivos ciudadanos. De este modo, cuando un docente de historia intenta abordar el tema en el aula se enfrenta a una complejidad distinta al tratamiento de otros periodos históricos.

Desde esta experiencia vital, el proceso de transmitir la historia del pasado doloroso significaría asumir una visión crítica de su versión de los hechos, pero también sería reflexionar y quizá resistir desde sus memorias peligrosas sobre la versión oficial prescrita en el currículum pactado. El docente puede adoptar la neutralidad valorativa, que puede transformarse en silencio o asumir su propio lugar, imponiendo su versión y su particular explicación de los hechos.

³ Los emprendedores son personas que pretenden el reconocimiento social y la legitimidad de una versión o narrativa del pasado e inciden permanentemente en la esfera pública. Los grupos de emprendedores no son homogéneos y las memorias que agencian no necesariamente corresponden a un enfrentamiento binario entre ellos (Jelin, 2002).

En función de lo anterior, la escuela como institución y los docentes desde su papel, presentan un desafío estratégico que cumplir para garantizar la reconstrucción del lazo social roto por la violencia y la consolidación de las instituciones democráticas, prestando atención al deber de memoria y la diversidad de sus versiones.

Experiencias en el Cono Sur. El caso de Chile

En América Latina, tras la aplicación del terrorismo de Estado en la década de 1970, Argentina da cuenta de uno de los procesos más institucionalizados y sistematizados en la educación de derechos humanos, el cual da cuenta del hecho de que la escuela ha sido un escenario de disputas por el pasado (Lorenz, 2006; Molas y Molas 2006; González, 2008). Estas disputas se asocian a las políticas oficiales de memoria (plasmadas en el currículum y en los libros de texto), las cuales no necesariamente coinciden con la visión que los docentes tienen acerca del pasado reciente, conviviendo distintas narraciones, combinándose y contraponiéndose a las versiones de la memoria que estos despliegan en el espacio del aula (Amézola y D'Achary, 2009).

En el caso de Chile durante la década de 1990, a partir de las sugerencias del Informe de la CNVR, las incipientes discusiones sobre la educación en derechos humanos estuvieron centradas en las propuestas de capacitación formal para profesores sin un currículum nacional que prescribiera contenidos a enseñar y evaluar.

Luego de la detención de Pinochet en Londres en 1998, surgieron con fuerza en el ámbito político y académico los debates acerca de las versiones de la historia reciente del país y las políticas de la memoria a instituir en los espacios institucionales y en particular en la escuela (Grez y Salazar, 1999). Frente a este despertar de las memorias emblemáticas del pasado conflictivo y doloroso (Stern, 2009), los actores políticos de la transición pactada (Derecha y Concertación de Partidos por la Democracia) construyeron un currículum oficial que nominó a estos contenidos en una subunidad llamada “Régimen militar y Transición a la Democracia” sin explicitar su obligatoriedad y sin proponer actividades de evaluación específica respecto del con-

tenido de la unidad. El periodo de la Unidad Popular (presidido por Salvador Allende entre 1970 y 1973) no aparece como contenido explícito (Ossandón, 2006); se analiza un acontecimiento nominado como “Pronunciamiento Militar” (y no golpe de Estado), se relevan dos procesos (las exitosas reformas económicas y las violaciones a los derechos humanos cometidas por grupos extraoficiales), evitándose temas críticos como las protestas callejeras de la década de 1980 y los cambios sociales asociados a las privatizaciones de las empresas estatales.

De lo anterior se destaca que las “expresiones más relevantes de la construcción de silencios se refieren al tratamiento de las violaciones a los derechos humanos y a la representación de la figura de Pinochet” (Oteiza, 2006:285). Los derechos humanos son tratados en relación con los contenidos, pero respecto de su transversalidad. Se da gran importancia a la valoración del sistema democrático junto con la entrega de una serie de principios valóricos que debieran regir la convivencia democrática, destacando la idea de la reconciliación nacional y los derechos humanos, omitiendo el problema de las violaciones a ellos. No es un tema abordado mediante actividades ni tampoco considerado como un aprendizaje esperado. El problema de los derechos humanos se rige por una dimensión futurista, en la que prima una toma de conciencia de la identidad nacional. En el tratamiento de este tema predomina la victimización por sobre el interés por establecer la verdad y hacer justicia en el tratamiento de la violación a los derechos humanos. En los textos se privilegia la denuncia por los hechos, mas no por los responsables y Pinochet no aparece asociado a estos actos en ninguno de los textos entregados a las escuelas. De este último se cuida su imagen incluso en las fotografías que se incluyen en los textos escolares y aparece como figura individualizada responsable del modelo económico.

Así, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia a través de la reforma curricular en Historia de Chile consensuaron un pacto de silencio y olvido (Reyes, 2004) con la derecha política para garantizar la transición a la democracia. Esta memoria de la reconciliación entre sectores antes en pugna, eludió el problema de la justicia y la reparación a las víctimas. La gestión de la memoria en el caso chileno

ha tenido su incidencia en los planes y programas curriculares de la historia reciente, retratando los puntos de vista de una memoria oficial que valoriza aspectos historiográficos y factuales, pero no los aspectos valorativos y éticos sobre el pasado reciente.

Respecto de la aplicación de estas prescripciones Magendzo y Toledo (2009) y Toledo, Magendzo y Gazmuri (2011) indican que esta tarea ha tenido dificultades en su realización. Toledo y Magendzo (2009) revelaron que los docentes (sin distinción significativa de dependencia del establecimiento educacional entre escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas), reconocen que en su mayoría no pasaron la unidad, aludiendo a la falta de tiempo, la inexistencia de la planificación de la unidad y la carencia de fuentes documentales y material didáctico. La conflictividad del tema no es una razón para eludirlo más bien está asociada a las discusiones entre alumnos y no a diferencias con la autoridad educativa, los otros docentes o los padres y apoderados. Los autores detectaron que los profesores deben enseñar la subunidad sin mayor apoyo de la comunidad, con herramientas emocionales propias, lo que les genera una carga desmedida.

En un estudio posterior, Toledo, Magendzo y Gazmuri (2011) proponen una discusión sobre los métodos didácticos utilizados por los profesores. Los docentes observados utilizan cuatro modelos didácticos: el constructivista, el de desarrollo de metacogniciones, el histórico y el discurso moral. Los autores concluyen que en los dos primeros modelos didácticos se da prioridad a la metodología, más que los contenidos históricos. Por un lado, el modelo histórico se centra en el análisis de las interpretaciones sin abordar objetivos relativos a la valoración de la democracia y de los derechos humanos. En el modelo moral, por otro lado, predomina el sentido común y se descuidan los contenidos históricos. Además, observan que los cuatro modelos didácticos se limitan a instruir sobre el golpe de Estado y la dictadura sin abordar la transición a la democracia y el análisis del presente. No se vincula el pasado con las vivencias de los alumnos donde puedan confrontar la vigencia de los derechos humanos, tampoco se elaboran significaciones previas ni se toma en cuenta la diversidad de interpretaciones sobre los acontecimientos.

Hallazgos

Las investigaciones realizadas en Chile reportan los dilemas que viven los docentes en el tratamiento de estos contenidos encargados por parte de la administración educativa. Estos dilemas no están asociados a los contenidos ni a los obstáculos dados por la institución escolar y sus distintos actores, sino más bien a la precaria formación metodológica para el tratamiento de un tema que aún genera divisiones en la sociedad chilena. Frente a esto, nos interesó indagar desde los aspectos biográficos y de formación profesional que sostienen su modo de enseñar y de transmitir el pasado reciente como legado a las nuevas generaciones. Al pensar en ese lugar generacional distinguimos grupos generacionales de formación profesional, ya que en el estudio de las memorias autobiográficas los grupos han sido afectados por hechos históricos de modo diverso según su pertenencia etaria (Manzi, Helsper, Ruiz, Krause y Kronmuller, 2003). A continuación se presentan los hallazgos más relevantes al respecto.

Sentidos de la enseñanza de la historia

Los docentes declaran que enseñan la historia como un proceso asociado a los sujetos sociales como actores y protagonistas. Tratan la historia reciente para la conciencia (en tanto inexistente) y para transformar la conciencia (en tanto equivocada) de los estudiantes respecto de la desigualdad y la pobreza de las grandes mayorías. Gracias a estos contenidos los jóvenes pueden, a mediano plazo, reflexionar respecto de las problemáticas presentes de su vida cotidiana y a largo plazo, transformar la sociedad.

La transformación social se relaciona directamente a la historia del movimiento popular chileno del siglo xx. Para ello los docentes enseñan de manera explícita la Unidad Popular en tanto acontecimiento histórico con valoraciones altamente positivas de la lucha por la igualdad y la participación ciudadana en la construcción del Estado, versión muy diferente a la expuesta en los libros de texto, los cuales expresan el caos y el fracaso del gobierno de Salvador Allende, responsabilizando directamente el golpe militar de 1973.

Vemos el programa de las cuarenta medidas [...], el aumento de los sueldos mínimos, [...] lo que significó estudiar con arancel diferenciado, lo que significa estudiar para servir al país [...], para servirse uno mismo, todo eso se los voy contando, así les voy relatando esta historia (Profesora formada en la dictadura).

Los profesores indican que en la enseñanza de la historia es necesario mostrar diversas versiones de la ella, pero terminan transmitiendo la versión propia e implicada desde sus historias de vida y adscripciones ideológicas. Los profesores abren o cierran estas discusiones sobre el pasado histórico y, en particular, sobre cómo los estudiantes en su papel de herederos hacen mención al “exitoso” modelo económico de la dictadura que tenemos en Chile, hasta el día de hoy.

Esa transformación, esa contrarrevolución que significa la implementación de la dictadura, lleva a la construcción de un modelo del que nosotros somos herederos hoy día, de una amnesia total que nos transforma en consumidores y en brazos, ya, y no en personas (Profesor formado en la dictadura).

Los profesores se comprometen ideológica y afectivamente, discuten de manera acalorada con los estudiantes, imponen su versión, la cual, al igual que el tratamiento de los derechos humanos y su vulneración, no permite la puesta en juego de otras versiones. En principio podemos estar de acuerdo con esto, pero nos preocupan los sentidos de esta imposición, ya que tienen relación con establecer verdades únicas, incuestionables y hegemónicas desde el ideario docente, cuando éstos señalan la importancia de revisar procesos, y diversas versiones, así como de realizar un ejercicio de indagación para fomentar el debate y el pensamiento crítico de los estudiantes más allá de lo que diga la autoridad docente.

Transmitir para los docentes se constituye en un acto de herencia cultural, pero en vez de ceder un futuro a construir por los estudiantes, en tanto actores sociales, es el legado de un pasado doloroso asociado directamente a la vivencia de derrota del movimiento popular al que aludimos previamente. Este legado también es sobre el conflicto social

y su resolución, sobre la muerte desmedida e injusta y el aplastamiento de los sujetos a nivel material y subjetivo durante los años de la represión. Este legado es para no repetir los errores, frente a lo cual se realiza un llamado a no olvidar y a valorar la democracia de manera permanente: “Y sí, ‘en Chile torturaban personas y no sé qué’ y decían ‘¿sí, profe?’ Como que me pareció súper extraño su comentario, porque uno piensa que ya lo saben, es un tema tan sabido, como que toda la gente debería saber (Profesora formada en la democracia).

Al respecto es importante cuestionar si es posible transmitir en la escuela, en su sentido más estricto, este mensaje cerrado, doliente y melancólico, recordando que el valor del acto de transmitir consiste en legar “un saber vivir”, para que los nuevos, los recién llegados, hagan con un mensaje abierto otro futuro posible. Nos parece que se constituye la paradoja constitutiva de todo acto de transmisión: la necesidad de memoria a la vez que de olvido; la necesidad de recurrir al pasado para lograr una sucesión intergeneracional y a su vez la posibilidad, a la que deben enfrentarse las nuevas generaciones, de poder hacer otra cosa con lo heredado, de instalar sus propias significaciones, cuando el pasado se apropia dolorosamente del presente.

Herramientas didácticas y dispositivos

Ante el encargo de enseñar, los docentes no saben cómo hacerlo ni cómo *evaluarlo*; para ello se valen de esfuerzos individuales entre los cuales destacan interesantes dispositivos como el uso del testimonio, los materiales audiovisuales y la visita a lugares de memoria. Estos dispositivos a su vez remiten a opciones didácticas diversas: la mayoría de los docentes utiliza el formato tradicional exponiendo a los alumnos lo ocurrido, personificando al profesor como la fuente de conocimiento. Una alternativa novedosa a esto, es escuchar testimonios en el aula, situando a testigos y sobrevivientes de la historia como protagonistas. En el caso del documental se abre una arista interesante. Los docentes que los utilizan señalan que se aprende la historia a través de la mirada, de la exposición de imágenes que aluden a una verdad incuestionable en la medida que está registrada. Por último, la visita a lugares de me-

moria trae al aula la noción de experiencia vivida por los estudiantes y profesores de una parte de la historia.

Así, la posibilidad de escuchar, ver y vivir la experiencia de la historia instala una reflexión referida a la representación del trauma y del horror en el espacio escolar en tanto posibilidad de tramitación, pero también de una representación del aprendizaje de la historia y su consecuente apropiación por parte de los herederos de ella. Al respecto, llama la atención que ningún docente entrevistado utiliza imágenes de la dictadura misma para hablar de estos temas, lo cual coincide con el diseño del único material educativo elaborado hasta la fecha en el país en el cual las imágenes de la dictadura militar no aparecen (Toledo, Veneros y Magendzo, 2009).

Entonces, ¿los contenidos pasan por verlos, más que por escucharlos o vivirlos?, ¿la verdad está afuera o nos atraviesa sin que lo sepamos?, ¿es necesario ver los objetos para que sean conocidos, o bien, se tiene que vivir la experiencia para conocer lo acaecido y no repetirlo?

Biografías como soportes de memoria

Ante el currículum creado en democracia, los docentes operan a partir de sus historias de vida, desde sus adscripciones, pero también desde sus resistencias y conflictos particulares. Referen a la adscripción política de izquierda de ellos y sus familias. Sus familiares y maestros donaron palabras y gestos, pero también silencios comprendidos retroactivamente.

Sus espacios comunitarios y escuelas también transmitieron en sus intersticios, en las noches de protesta y en los grupos de estudio. La complicidad de sus propios docentes es ampliamente valorada para la búsqueda de explicaciones: “yo diserté del Partido Comunista. Me puse de acuerdo con mi profesor en contra del sistema entre comillas, porque no había que pasarlo” (Profesor formado en la transición).

Al respecto, es valioso referir el lugar de sus docentes como transmisores: todos los profesores reconocen un maestro que marcó sus vidas, por lo cual su identidad profesional es coherente tanto con su elección profesional como con sus biografías. Es por ello que, en

particular las profesoras entrevistadas, logran transmitir el interés por la historia en sus estudiantes, en tanto necesidad de transformar, de hacer algo con lo que está pasando en la realidad.

Los conflictos en la escuela

Se reconoce que los conflictos no son parte de la cotidianidad, por lo cual regularmente el profesor realiza su labor sin mayores contratiempos. Las principales son con los estudiantes en tanto depositarios de la historia dolorosa, que no ha quedado en el pasado, y con los padres y apoderados que llevan al espacio del aula otras historias, constituyéndose el espacio de la clase de historia de Chile en un lugar en donde se libran luchas por la memoria.

Una alumna levanta la mano y me dice que su papá había venido a alegar al colegio el día posterior, diciendo que por qué no había llevado a las niñas también a ver, eh, la tumba de los militares en el Cementerio General. Le dije que no porque era la decisión otra (Profesora formada en la democracia).

Los contenidos más debatidos son las expropiaciones de tierra asociados a la reforma agraria (década de 1960), el éxito del modelo económico neoliberal y las violaciones a los derechos humanos (éste último cuando es discutido en el espacio familiar). Estas construcciones en tensión que aparecen en la escuela son las mismas que se expresan y confrontan en el debate cotidiano de las memorias emblemáticas de la sociedad chilena desde hace más de cuarenta años.

Frente a esto los docentes tienen una relación ambivalente con el currículum oficial: relatan que no enseñan apoyándose directamente en el currículum oficial, ya que cuentan sus versiones de la historia reciente tal como ellos conciben los procesos políticos. Sin embargo, cuando los padres y apoderados se presentan en la escuela para regular estos contenidos, los docentes usan el currículum como excusa legitimada para instruirlos. Así, la planificación estatal, hegemónica, pero escamoteada de manera implícita, se valora para enfrentar voces

rivales como la de los padres y apoderados, y por sobre todo la de los estudiantes.

Para los docentes, las principales dificultades para enseñar la unidad se refiere a la escasez en la formación inicial y continua de los docentes, la cual brinda mayores herramientas para la apropiación curricular. A esto se suma el hecho de que la unidad no es evaluada y queda a fin de año en la planificación, por lo que no se valora su importancia por parte de la política educativa. Así, los docentes no saben qué aprenden los estudiantes de estos contenidos.

A lo anterior se agrega un elemento fundamental: los docentes al ser testigos, herederos de la historia reciente y no contar con preparación para ello, apelan a sus propias herramientas, se autorizan a enunciar una verdad, pero la implicación en el tratamiento de este tema conflictivo y doloroso se torna muy difícil. Es por ello que los docentes requieren desplazarse, necesitan que la escuela se abra a otras voces y versiones, y también pretenden que otros actores sociales transmitan esta historia dolorosa de manera responsable y comprometida.

Diferencias generacionales en el acto de transmitir la historia

Nos parece conveniente mencionar las diferencias generacionales en las dificultades de cumplir el mandato de la transmisión, porque en ellas se observa que sólo los docentes formados en la transición no refieren explicaciones sobre el golpe de Estado, mientras que los docentes formados en la dictadura valoran sin cuestionamiento el proceso de la Unidad Popular. Por una parte, los docentes formados en la dictadura señalan la dificultad que implica para ellos el tratamiento del tema, ya que resguardan a los estudiantes de detalles sobre la violencia política y en particular sobre la tortura, pero también se resguardan ellos mismos de lo que pudieran recibir por parte de los alumnos al tratar el tema. Por otra parte, los docentes formados en la democracia señalan, de manera más proyectiva que implicada, no sentirse preparados en términos académicos para trabajar los contenidos con los estudiantes y defenderlos frente a la autoridad o frente a los padres y sus posibles reclamos.

En esta diferenciación, las lógicas de transmisión de los docentes, que estudiaron la pedagogía en transición llaman poderosa y preocupantemente la atención. Es en ellos como grupo generacional que advertimos evasión, negación, ironía y agresión a los estudiantes.

La alumna se puso a reír y yo la paré en seco, fui muy bruto ¡Muy bruto!, [...] no sé si le dije qué le pasaría a ella si le hicieran lo mismo...no recuerdo si fui particularmente animal. Pero sí le hice la imagen, el ejemplo de imagen. Le dije yo para que tuviese respeto [...] Sí me enojé. Por la liviandad que [...] ¿Arrepentido? ¡No! Y debí haberle tirado un escupo, haberle dado un golpe eléctrico (Profesor formado en la transición).

Creemos que vivir de niños los años más cruentos de la represión política (entre 1973 y 1978), asociados al silencio, al ocultamiento de información por parte de familiares y profesores en espacios de socialización, ha generado en este grupo generacional una suerte de identificación con el autoritarismo vivido. No vivieron la Unidad Popular como la generación formada en la dictadura, quienes califican el periodo como un proyecto histórico fundamental, con alegría y esperanzas de cambio social, ni tampoco vivieron en esta edad el fin de la dictadura en tanto proyecto democrático a recuperar. El terror y el miedo les fueron transmitidos en su infancia. Es con esto que se posicionan, desde la vivencia docente individual, sin colectivo desde el cual pensar; desde el temor a decir, pero también desde el exceso de decir.

A diferencia de ellos, los docentes formados en la dictadura valoran de manera importante el espacio que instituye la escuela en tanto en ella se encuentran las diversas generaciones, encuentro caracterizado por la relación profesor-alumno, en la cual se debe priorizar la relación que el pedagogo establece con sus estudiantes, ya que es ahí dónde se produce el acto de transmisión. Estos docentes indican que la escuela debiera abrirse, también, a las experiencias que ocurren fuera de ella, las experiencias de padres, familiares, del espacio del barrio, de la cultura de los estudiantes, ya que la riqueza de estas vivencias, se cierra cuando la escuela las captura.

Discusiones y posibles aperturas

Ante la pregunta sobre cómo es transmitida la historia del pasado reciente en la institución escolar (en tanto espacio de encuentro entre generaciones, en el cual se donan herencias, pero también se enfrentan memorias) nos encontramos con que las mayores dificultades se centran en la implicación personal de los docentes cuando se resisten a transmitir la historia oficial. Es desde ésta que los docentes enseñan este particular periodo de la historia, que hasta el día de hoy sigue enfrentando a la sociedad chilena. Ante el currículum oficial y sus silencios, existen distintas versiones ante acontecimientos tan materiales y precisos de la historia de Chile, como el golpe de Estado y las violaciones a los derechos humanos.

Por los docentes valoramos que la historia se transmita desde las versiones particulares y críticas, desde los papeles e historias de vida, desde la implicación, pero también advertimos el peligro de dejar a los docentes contar sus versiones particulares, sin colectividad, sin regulación y desde la ideologización vanguardista, relegando versiones de alumnos, padres y comunidades. Para los docentes no bastan la prescripción curricular, también deben ser pensadas sus implicancias, el apoyo y las regulaciones que puedan hacer otros actores en conjunto con ellos. Ante esto nos preguntamos cómo nos hacemos cargo como adultos de transmitir la historia dolorosa, ¿serán los docentes los únicos llamados a hacerlo?, ¿cuán abandonados hacen este ejercicio que hacen uso de sus recuerdos, pero también de sus rabias, dolores y miedos? En este sentido, alertamos que se responsabiliza a los docentes, en el espacio del aula, de estimular un debate que en la sociedad chilena aún permanece abierto y sin acuerdo de una versión oficial de los hechos que se instale como una historia compartida.

Asumimos que no se puede tomar una decisión unívoca y cerrada frente a este. Una posibilidad de pensar una apertura de esta tensión es legitimar la palabra de los estudiantes y las comunidades en las cuales ellos habitan, situando el currículum como un encuadre que posibilite las discusiones, más que un texto cerrado a la palabra de las nuevas generaciones. La promoción de una institución favorecedora de un ambiente de reflexión y aceptación en la escuela, que se centre

en las experiencias de vida de los sujetos, más que en el cumplimiento mecánico del programa, requiere vincular la historia a la memoria que tienen los alumnos sobre su propio colegio y su contexto cotidiano e inmediato.

Al pensar el lugar que podría ocupar el docente ante la inflexión señalada, es necesario encontrar experiencias que pongan en su lugar la autoridad que proviene de la palabra y hagan posible la transmisión desde un lugar de enunciación como verdad desconocida, con la intención de sostener una relación, un lazo, un vínculo.

Así, la profesión docente puede ser pensada desde su papel político en esta transmisión de memorias sobre el pasado conflictivo y no sólo técnico; papel político en tanto lugar de transmisión de un modo ciudadano de ejercer el poder según las normas culturales del momento histórico en el cual está situado, papel tensado por el poder, más que por el saber, y mediante el cual se representa el bien común con la autoridad de la palabra a repensar, más que la autoridad en sí misma. Sin embargo, debido al proceso de privatización del sistema educativo, este bien común se ha convertido en una mercancía, más que un proceso de socialización de valores democráticos y de participación ciudadana, por lo cual el trabajo a realizar por los docentes suma un escollo fundamental a su labor.

A pesar de ello, consideramos que en el espacio micropolítico de la escuela, el docente puede fortalecer o facilitar la instalación del lazo entre los estudiantes, y de los estudiantes a la cultura y a la historia y su versiones. En la transmisión de estas memorias, es importante por parte de profesores y estudiantes, dar cuenta de las vicisitudes de las relaciones humanas, tanto en el pasado como en el presente, para pensar un futuro en conjunto, visualizando referentes comunes, los acuerdos, las normas, las diferencias y las similitudes. En relación con esta apropiación resulta fundamental ligar las experiencias legadas con las relaciones actuales, con la singularidad de los estudiantes, sus propias relaciones en su contexto y sus conflictos, considerando que la historia la podemos comprender como la memoria de las relaciones entre los sujetos y de éstos con la naturaleza, es la memoria de conflictos y acuerdos, de ganancias y pérdidas, de encuentros y desencuentros.

Estas memorias pueden ser utilizadas didácticamente por los educadores para analizar las relaciones de poder y los patrones de violencia, extremados en las violaciones a los derechos humanos. Nos parece que el desafío para los actores escolares es aprender a escuchar las historias dolorosas, el dolor de la propia comunidad y, por lo tanto, generar la solidaridad y la empatía con el sufrimiento del otro.

Bibliografía

- Amézola, de y D'Achary (2009), "Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense", *Quinto Sol*, núm. 23, pp. 253-275.
- Carretero, M. (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós Entornos, Buenos Aires.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) (1991), *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, Ministerio del Interior, Santiago de Chile.
- Contreras, P. y E. Palma (2011), "La situación de la Enseñanza Media", en H. Foladori, G. Abarca, P. Becker, P. Contreras, J. Inzunza, E. Palma, J. Williams, Dossier: La situación de la educación chilena: cuestionamientos al neoliberalismo, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, edición especial, pp. 11-15.
- Forges, J. F. (2006), *Educación contra Auschwitz*, Anthropos, Barcelona.
- González, M. P. (2008), "Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto", *Praxis Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-28.
- Grez, S. y G. Salazar (1999), *Manifiesto de Historiadores*, Ediciones LOM, Santiago de Chile.
- Hassoun, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de La Flor, Buenos Aires.
- Jelin, E. (2002), "¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria". Disponible en [<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/JelinCap2.pdf>].
- ____ y F. Lorenz (2004), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid.

- Legarralde, M. (2007), “El ejercicio de la memoria en la escuela. Un desafío múltiple”, *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, núm. 22, pp. 40-45.
- Lorenz, F. (2006), “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en M. Carretero *et al.*, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós Educador, Buenos Aires, pp. 277-296.
- Magendzo, A. y M. Toledo (2009), “Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2° año de Enseñanza Media. Subunidad Régimen Militar y Transición a la Democracia”, *Revista Estudios Pedagógicos*, núm. 35, pp. 139-154.
- Manzi, J., E. Helsper, S. Ruiz, M. Krause y E. Kronmuller (2003), “El pasado que nos pesa: la memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973”, *Revista de Ciencia Política*, núm. 23, pp. 177-214.
- Ministerio de Educación (1999a), *Programa de estudio sexto año básico, Estudio y comprensión de la sociedad*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- _____ (1999b), *Historia y ciencias sociales. Programa de estudio, segundo año medio, formación general*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- _____ (2002), *Política de convivencia escolar*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Molas y M. Molas (2006), “Fotografías, memorias y silencios en la escuela-calabozos de Campo de la Rivera”, en E. Jelin y S. Kaufman, *Subjetividad y figuras de la memoria*, Siglo XXI, Madrid / Buenos Aires.
- Ossandón, L. (2006), “La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento”, en M. Carretero *et al.* (eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós Educador, Buenos Aires, pp. 323- 346.
- Oteiza, T. (2006), *El discurso pedagógico de la historia, un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile 1970-2000*, Frasis, Santiago de Chile.
- Raggio, S. (2007), “Políticas de la memoria. Cuando el presente evoca el pasado”, *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, núm. 22, pp. 30-34.
- Reyes, L. (2004), “Historia, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003”, en E. Jelin y F.

- Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid, pp. 95-129.
- Simon, R. (2000), "The Touch of the Past. The Pedagogical Significance of a Transactional Sphere of Public Memory", en P. Trifonas, *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education and the Discourse of Theory*, Routledge, Nueva York.
- Stern, S. (2009), *Recordando el Chile de Pinochet en vísperas de Londres 1998*, Universidad de Diego Portales, Santiago de Chile.
- Toledo, M. I., A. Magendzo y R. Gazmuri (2011), "Teaching Recent History in Countries that Have Experienced Human Right Violations: Case Studies from Chile", *Perspectives in Education*, núm. 29, vol. 2, pp. 19-27.
- Toledo, M. I., D. Veneros y A. Magendzo (2009), *Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos*, Ediciones LOM, Santiago de Chile.
- Weldon, G. (2009), "Memory, Identity and the South African History Curriculum Crisis of the 1998 South African National Curriculum: Curriculum 2005", *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 156-177.
- Zembylas, M. y Z. Beckerman (2008), "Education and the Dangerous Memories of Historical Trauma: Narratives of Pain, Narratives of Hope", *Curriculum Inquiry*, vol. 38, núm. 2, pp. 125-154.

Recibido el 30 de enero de 2012.
Aprobado el 22 de junio de 2012.